



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Undervisning i det refleksivt moderne

anmeldelse af Jens Rasmussens bog

Rasmussen, Palle

Published in:
Agora

Publication date:
2004

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Rasmussen, P. (2004). Undervisning i det refleksivt moderne: anmeldelse af Jens Rasmussens bog. *Agora*, (6), 81-83.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Jens Rasmussen: *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik.* (Hans Reitzels Forlag 2004, 390 sider)

Anmeldt af Palle Rasmussen, Institut for Læring, Aalborg Universitet

Det er en vægtig bog, Jens Rasmussen (herefter JR) har skrevet. Den har både stof og omfang til flere bøger, og det er svært at yde den retfærdighed inden for en kort anmeldelse. Men jeg prøver.

Faktisk mener jeg også, at de næsten 400 sider rummer mindst to bøger. Nemlig én, som analyserer uddannelsespolitik og lærerarbejde i nutidens Danmark (bogens del 1 og del 2), og én, som fremstiller og diskuterer nyere læringsteorier (bogens del 3). JR søger at knytte bogens dele sammen, især via et Luhmann-inspireret begreb om kompleksitet; men grundlæggende er der for mig at se tale om to afhandlinger, som måske begge ville have vundet ved at blive udgivet hver for sig.

I bogens indledende afsnit formulerer og diskuterer JR det, han kalder det moderne samfunds kompleksitetsproblem. Han hævder, at to forskellige opfattelser af det moderne samfund konkurrerer med hinanden. Den ene er en simpel modernitetssemantik, som knytter forståelsen til et enkelt princip for det moderne samfund, mens den anden er en kompleks modernitetssemantik, som er opmærksom på det moderne samfunds mangfoldighed. JRs grundlæggende antagelse er, at ”kompleksitetsproblematikken udfordrer vante ontologiske og epistemologiske forestillinger, fordi den kræver en teori, der er en kontingent verden – altså en verden der til stadighed forandrer og udvikler sig – voksen. Det vil sige teori, der ikke er knyttet til et stabilt verdensbillede med eet privilegeret iagttagelsespunkt, men som i stedet kan håndtere en kompleks og kontingent verden med mange iagttagelsespunkter” (s 15). Ifølge JR er dette i 1970'erne blevet tydeligt for sociologien, som så har arbejdet med at forny sin begrebsdannelse. Han gennemgår så fire eksempler på reformuleringer inden for sociologien, nemlig Daniel Bell, Jürgen Habermas, Jean Francois Lyotard og Niklas Luhmann. Af disse ender de to første med alligevel at reducere samfundet til enkle principper, Lyotard opgiver enhver forestilling om sammenhæng (”giver sig hen til kompleksitetsproblematikken”), men Luhmann ifølge JR som den eneste udvikler en epistemologi, der er kompleksitetsproblematikken voksen.

JRs diskussion af de fire nævnte teoretikere er indsigtfuld og velskrevet. Men jeg har svært ved at se, at de skulle tegne bestræbelserne for at reformulere sociologien. Lyotard var i langt højere grad filosof end sociolog, selv om han var en væsentlig inspirationskilde for postmoderne strømninger i sociologien. En række andre sociologer kunne med mere rimelighed have været inddraget, f.eks. de to franskmænd Pierre Bourdieu og Alain Touraine. De har hver på deres måde søgt at formulere teorier, som tager højde for det moderne samfunds mangfoldighed. Men vel at mærke teorier, som fastholder, at nogle bestemte strukturer, handlingstyper og semantikker (f.eks. sådanne, som var knyttet til sociale klasser) stadig står mere centralt end andre.

Generelt finder jeg det utilfredsstillende at gøre ”kompleksitet” eller ”hyperkompleksitet” til nøglebegreb i en samfundsbeskrivelse. Der er vel ingen tvivl om, at samfund kan være mere eller mindre komplekse (selv om det i realiteten kan være ganske svært at afgøre). Men det siger bare ikke ret meget om dem som *samfund*. Hvis man betegner et samfund som ”kapitalistisk” peger det på, at bestemte strukturer og udviklingstendenser, rodfæstet i økonomien, er mere gennemslagskraftige end andre, og at disse strukturer og udviklingstendenser vil præge samfundet

på tværs af geografiske, sektorale og andre skel. Hvis man betegner et samfund som en "diktaturstat" peger det på, at en bestemt regimeform vil præge det pågældende samfunds politiske, sociale og økonomiske liv. Sådanne betegnelser er ikke et spørgsmål om at reducere samfundsforståelsen til et enkelt princip, men derimod om at udpege sociale logikker, som har større gennemslagskraft end andre. Heroverfor er "kompleksitet" en formel egenskab, som ikke siger meget om samfunds sociale karakter. Jeg mener nok, at der kan stille sig "kompleksitetsproblemer" i såvel traditionelle som moderne samfund, men jeg finder det mere perspektivrigt at undersøge, hvordan kompleksitetsproblemer påvirker menneskers livskvalitet, og hvordan de er flettet sammen med sociale strukturer og regimeformer. JR vil måske mene, at i en sådan formulering reducerer jeg kompleksitet til komplicerthed, som er noget meget mere mekanisk (som f.eks. en bilmotor, s. 18). Men sagen er, at jeg anfægter denne forskel. Selv om JRs (og Luhmanns) kompleksitetsbegreb er langt mere udviklet og dynamisk, er der grundlæggende stadig tale om en teknisk tilgang til verden; det er blot ikke en bilmotor, men en uendelig mængde af foranderlige komponenter, som skal bringes til at gå som smurt.

I del 1 behandler JR så det politiske systems styringsproblemer i forhold til uddannelsessystemet i perioden fra 1978 til 2000. Han konstaterer, at der i de vestlige samfund har været relativt ensartede restruktureringsbestræbelser inden for skole- og uddannelsespolitikken og søger så at diagnosticere disse bestræbelser. Han betegner sin tilgang som problemorienteret, idet han spørger, hvad det er for problemstillinger i samfundet, reformbestræbelser leverer svar på. Analysen tager udgangspunkt i en begrebslig bestemmelse af den moderne velfærdsstat og dens politik i forhold til planlægning og intervention. Som det centrale problem, der konfronterer velfærdsstatens uddannelsespolitik, peger JR på spørgsmålet om håndtering af kompleksitet. Restruktureringspolitikken skal ifølge JR ikke forklares ud fra ideologiske forhold, men ud fra voksende kompleksitet i de funktioner, som er uddifferentieret til uddannelserne og den politiske regulering af dem. Uddannelsespolitikken siden 70'erne beskrives i to faser: Først en fase karakteriseret ved decentraliseringsbestræbelser og dernæst en fase karakteriseret ved bestræbelser på at opnå indsigt i et decentraliseret system.

I del 2 undersøger JR lærerens problemer med at forstå sig selv som lærer. Det sker på grundlag af en empirisk undersøgelse bestående af kvalitative interviews med et mindre antal lærere. Først diskuterer han dog en række baggrundsfaktorer for læreres selvforståelse. Han betragter skolen som organisation inden for rammerne af funktionssystemet uddannelse og ser på de former, hvori funktionssystemer kan tematisere sig. Den empiriske undersøgelse bygger på 11 åbne, kvalitative og holdningsorienterede interviews med lærere. Det videnskabsteoretiske og metodiske grundlag for undersøgelsen redegør JR for i et udførligt appendiks, hvor han især relaterer sig til den hermeneutiske tradition. Som et hovedresultat af undersøgelsen fremhæver JR, at kompleksitet er det problem, der mere end noget andet præger lærernes selvforståelse. Videre fremanalyserer han tre hovedtemaer i lærernes udtalelser: For det første synet på forholdet mellem undervisning og opdragelse; for det andet synet på forholdet mellem undervisning og forældresamarbejde, og for det tredje strategier for at reducere belastningen fra den oplevede kompleksitet. Som afslutning på denne del gennemfører JR en mere dybtgående diskussion af forholdet mellem opdragelse og undervisning.

Der er meget godt stof i disse dele af bogen. JR har et fint blik for udviklingen i politiske tiltag og diskurser i.f.t. folkeskoleområdet, og hans karakteristik af forskellene mellem 80ernes og 90ernes uddannelsespolitik er på mange måder overbevisende. Hans analyse af læreres selvforståelse peger også på centrale træk. Der er dog også svagheder, som for mig at se især skyldes den systemteoretiske tilgang.

Eet af de begreber, som binder JRs den teoretiske ramme sammen med udviklingen i uddannelsespolitikken, er begrebet kontingensformel. Det er former eller formler, som udvikles til at administrere ubestemthed i uddifferentierede funktionssystemer. I de par hundrede år, der har eksisteret et opdragelses- og uddannelsessystem, og dermed pædagogik, har systemet ifølge Luhmann været præget af tre på hinanden følgende kontingensformler (s 35). Den første var perfektibilitet, dernæste fulgte dannelse, og på det seneste formelen lære at lære. Jens Rasmussen giver nogle eksempler på disse tre formler, men ikke nogen bredere historisk dokumentation for dem. Han diskuterer heller ikke alternative muligheder. For mig at se anvender JR her en generel stadieteori, idet han antager at det på et givet stadie i samfundets udvikling er én central formel, som udgør det kontingens-håndterende princip inden for uddannelses- og opdragelsesområdet. Det forekommer meget skematisk. Det gælder i øvrigt også JRs diskussion af uddannelsessystemets kode og program senere i fremstillingen.

I gennemgangen af uddannelsespolitikken udvikling har JR ikke meget øje for den del af uddannelsespolitikken, der handler om uligheder og politiske konflikter (se f.eks. s 75). Han polemiserer mod politisk-ideologisk orienterede begreber som f.eks. liberalisme overfor socialdemokratisme. Sådanne begreber mener han ikke dækker de nye problemer, der ligger bag restruktureringspolitikken inden for uddannelsesområdet. Han mener derimod, at politikken er et svar på overbelastning i det politiske system; det har nået sin grænse for kapacitet til iagttagelse og bearbejdning (s 70). Det er altså igen et kompleksitetsproblem, som er omdrejningspunktet. JR argumenterer egentlig ikke her, han hævder blot, at funktionel differentiering er det nutidige samfunds organisationsprincip. Senere i bogen skriver JR, at forestillinger om klassespecifik socialisering er udtryk for en forståelse af det moderne samfund som "et stratificeret, klassesdelt samfund, og ikke et komplekst, funktionsdifferentieret samfund" (s 190). JR mener tilsyneladende, at de to forståelser udelukker hinanden. Men empiriske undersøgelser (bl.a. udført af JRs kollega Erik Jørgen Hansen) viser jo, at der stadig findes sociale forskelle, som til forveksling ligner klasseforskelle – også f.eks. i opdragelsesværdier. Her forekommer det mig, at Luhmanns begrebsapparat (som JR overtager) fungerer ideologisk harmoniserende.

De spørgsmål, JR har stillet i sine kvalitative interviews, lægger vægt på lærerens oplevelse af krav (til dem) frem for deres oplevelse af udfoldelsesmuligheder. Det er kan være én af grundene til, at lærerne taler så meget om krav fra alle sider. Derfor er jeg også lidt skeptisk overfor JRs konklusion om, at kompleksitet (forstået som tilstedeværelsen af mange samtidige opgaver og krav) er det dominerende tema i lærernes selvforståelse. Lærernes entydige udpegning af undervisning som deres kerneaktivitet er egentlig et mere interessant resultat, for det er der ikke spillet op til i interviewspørgsmålene.

I bogens tredje del behandles pædagogikkens problemer med at forstå sig selv som en refleksionsvidenskab. Det sker som nævnt gennem en undersøgelse af spørgsmålet om læring i en række læringsteorier, der forstår sig selv om konstruktivistiske. Disse teorier har det til fælles, at de alle vender sig mod en subjektfilosofisk og dualistisk forståelse af, at menneske og verden er adskilt fra hinanden, og at mennesket skulle have direkte adgang til verden. Sådanne moderne læringsteorier deler sig ifølge JR typisk i to varianter: Én, der er inspireret af virksomhedsteori og dermed at den tradition, der blev grundlagt af Lev Vygotsky; og én, der henter inspiration i fænomenologien og i Jean Piagets epistemologi. Inden for rammerne af den første variant behandler JR teorier om distribueret kognition, mesterlære som situeret læring samt social konstruktionisme. Inden for rammerne af den anden variant af teorier behandler han radikal konstruktivisme og

operativ konstruktivisme. Teorierne undersøges med hensyn til deres ontologiske og epistemologiske præmisser. JR fokuserer især på deres forståelse af bevidsthed, sprog og kommunikation samt deres begrebsliggørelse af individualitet og socialitet. JRs grundlæggende antagelse er som nævnt, at en nutidig læringsteori må være kompleksitetsproblematikken voksen, d.v.s. den må kunne håndtere en kompleks og kontingent verden med mange iagttagelsespunkter. I slutningen af denne del gennemfører JR en diskussion af forholdet mellem læring og undervisning, dels med henblik på at præcisere de to begreber, men også med det eksplicite ærinde at rehabilitere undervisningsbegrebet.

JR giver en god og instruktiv gennemgang af moderne læringsteorier, og relevant kritik af flere af dem (ikke mindst den virksomhedsteoretiske retning). Fremstillingen er præget af hans brede og alsidige viden, ikke blot om læringsteori, men også om videnskabsteori og om pædagogikkens historiske rødder. Der er dog nogle teoriretninger, som jeg savner i fremstillingen; det gælder ikke mindst den psykodynamisk inspirerede og livshistorisk orienterede læringsteori, som der bl.a. arbejdes med ved Institut for Uddannelsesforskning på Roskilde Universitetscenter. .

I sin diskussion af mesterlære-teorierne placerer JR dem som endnu en version af reformpædagogik (s 225). Det mener jeg rammer ved siden af. Sagen er jo, at næsten al reformpædagogik handler om pædagogik i og i tilknytning til skolen. Reformpædagogikken anerkender skolens centrale rolle i læringen, og det er en afgørende forskel til mesterlære-teorierne.

JR har tydeligvis mere sympati for de konstruktivistiske læringsteorier. Det kan der være god grund til; men disse teoriers tilgang til læring og erkendelse er for mig at se ofte præget af en væsentlig svaghed. Teoretikerne konstaterer, at sand repræsentation af den ydre verden ikke er mulig, men mener dog (som regel), at den ydre verden eksisterer. De tager imidlertid ikke det logiske skridt at undersøge, hvilke former for og grader af *tilnærmet* repræsentation, der måtte være mulige.

JR tilslutter sig ikke overraskende Luhmanns operative konstruktivisme og argumenterer for, at den giver grundlag for at overvinde de svagheder og inkonsistenser, han finder i de øvrige læringsteorier. Det har jeg svært ved at vurdere. Men jeg er ret sikker på, at de gevinster, der eventuelt er i begrebslig konsistens, undermineres af det tab, som ligger i en omstændelig og abstrakt jargon, som ligger langt fra hverdags sproget. Det viser sig f.eks., når JR f.eks. hele tiden må skrive ”psykisk system” i stedet for person, menneske eller individ.

Som nævnt er det eet af JRs ærinder med denne del af bogen at ”rehabilitere undervisningsbegrebet”. Det ser han behov for, fordi læringsbegrebet i de senere år har trængt sig frem og anvendes på områder, hvor det er mere rimeligt at tale om undervisning. Han mener også, at læringsbegrebet lægger op til en tilbagetrukket lærerrolle, som kan være rigtig i nogen situationer, men langt fra altid. Det er jeg ikke enig i; læringsbegrebet handler om at indplacere undervisningen i sammenhæng med alle de andre elementer, som er med til at præge elevernes eller de studerendes læring. Men det er rigtigt, at læringsbegrebet ofte bruges diffust, og derfor er det relevant at præcisere undervisningsbegrebet.

Men det begreb om undervisning, som JR udvikler, bliver for mig at se snævert. Han definerer undervisning som intenderet kommunikation, der har som mål at skabe læring (eller ”ændre psykiske systemer”). Samtidig skelner han mellem læring og socialisering, hvor læring primært knytter sig til den intenderede side af social praksis, mens socialisering knytter sig til den ikke-intenderede side. Det kan være rimeligt nok. Problemet opstår, når JR hævder, at den intenderede

læringsorienterede kommunikation (altså undervisningen) er noget der foregår i uddannelsesinstitutioner, mens læringen i alle andre sfærer (familie, arbejde mm.) overvejende er uplanlagt, og dermed ikke er undervisning, men socialisering. Her undervurderer JR, hvor meget *undervisning* der ud fra hans egen definition foregår i disse sfærer. Forældres undervisning af børn, arbejdskollegers undervisning af hinanden, unges indbyrdes IT-undervisning mm. Det er en væsentlig pointe, som JR overser i sin iver for at rehabilitere (skole)undervisningen.

Det kan måske virke, som om jeg er negativ over for JRs bog. Jeg vil skynde mig at gentage, at "Undervisning i det refleksivt moderne" har mange kvaliteter. Den er indsigtfuld, giver et stort fagligt overblik og er meget velskrevet. Der er bare det problem, at det systemteoretiske teoriapparat for mig at se ikke kan levere den alsidige forståelse af samfund, uddannelse og læring, som JR gerne vil have det til. Men det er en mere omfattende diskussion.